

**Comprendimi, motivami, appassionami.
Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti
della scuola secondaria di secondo grado**

**Sympathize with me, motivate and excite me.
Some comments about high school students' expectations regarding
their teachers**

Angela Biscaldi
Università degli Studi di Milano – La Statale

Non scrivo tutto ciò per cattiveria,
ma per delusione nella scuola,
composta dal personale docente e non,
e spero non sia carta straccia quella su cui sto scrivendo
e che qualcuno leggendola apra gli occhi
su come va in malora la scuola (studentessa di quarta liceo)

Sommario

Il presente articolo propone alcune riflessioni a partire da un'analisi di alcune rappresentazioni culturali di docenti e studenti delle scuole secondarie di secondo grado, mettendo in dialogo le aspettative degli uni e degli altri sui reciproci ruoli.

In particolare, l'articolo riflette sulla mancata condivisione di alcuni presupposti fondamentali alla base della relazione educativa, interrogandosi, e interrogando, sulle motivazioni.

Parole chiave: rappresentazioni culturali, responsabilità, educazione

Abstract

This paper proposes some comments starting from the analysis of high school students' and teachers' cultural representation regarding their respective roles.

Specifically, the focus is on the non-sharing of some crucial assumptions underlying the educational relation, questioning on the motivations.

Keywords: cultural representations, responsibility, education

Introduzione

Nell'anno scolastico 2015/2016 nell'ambito di un corso di formazione per insegnanti ho svolto un *focus group* iniziale con quindici docenti, offertisi volontari, di un liceo di una cittadina del nord Italia¹. Oggetto dell'indagine sono state le aspettative del corpo docenti sugli studenti e sulle studentesse, alla ricerca di una progettualità collegiale condivisa alla base della relazione educativa. I temi discussi: che cosa si aspettano, più o meno consapevolmente, gli insegnanti dai loro allievi? Come vorrebbero che fossero? Cosa richiedono loro nella routine scolastica?

Ho poi somministrato agli studenti e alle studentesse delle classi terze, quarte e quinte della stessa scuola (perlopiù erano gli allievi degli stessi docenti impegnati nel corso di formazione) un questionario a domande aperte relativo alle loro rappresentazioni sugli insegnanti: che cosa si aspettano gli allievi dagli insegnanti? che caratteristiche ha l'insegnante ideale? come dovrebbe essere nella routine scolastica? Quanta responsabilità viene a lui attribuita per gli apprendimenti e la motivazione? Ma anche: qual è secondo gli studenti, il tipo di studente più apprezzato dai docenti?².

Gli svolgimenti dei ragazzi (alcuni veri e propri temi) sono stati discussi, alcune settimane dopo, con loro, in assenza degli insegnanti, classe per classe.

Confrontando le rappresentazioni degli uni, i docenti, e degli altri, gli allievi, sono emerse forti contraddizioni; in particolare gli studenti non sembrano condividere con i docenti la stessa idea di scuola né la stessa progettualità educativa ed esprimono una generale insoddisfazione – che talvolta sfuma in rabbia – nei confronti del corpo docente. Colpisce soprattutto la frequenza con cui gli studenti accusano la scuola di scarsa attenzione alla persona, disorganizzazione, personale poco competente, richiesta di ripetizione meccanica di contenuti e di consenso. Il livello di insoddisfazione dichiarato, direi anche di malessere, è veramente molto alto. Quale può essere l'origine di questa mancanza di un terreno comune di comunicazione tra studenti e docenti?

Alla ricerca di possibili chiavi di lettura, ho poi somministrato lo stesso questionario agli studenti di una scuola professionale di un'altra città della stessa provincia, una scuola nota per aver avviato una sperimentazione importante nella metodologia della didattica, anche con l'adozione di classi 2.0³.

Obiettivo era quello di comprendere se le rappresentazioni degli studenti sul corpo docente (aspettative e valutazioni) risentissero della particolare impostazione del curriculum e del setting. Mi sono infatti chiesta se l'insoddisfazione degli studenti potesse essere legata a un'impostazione classica e a un corpo docente legato a una didattica *tradizionale* e se essa diminuisse in un contesto più dinamico e aperto alle nuove tecnologie.

I risultati raccolti, che non mostrano sostanziali differenze, sembrano indicare che il problema in cui oggi versa la relazione docente-allievo, e più in generale la scuola, rimanda a problematiche più ampie e articolate che non sembrano risolvibili con la sola adozione di nuove tecnologie nelle metodologie di insegnamento.

All'interno di questo contesto complesso, le criticità segnalate dagli studenti di origine straniera non si discostano da quelle dei compagni e sembrano suggerire che, per essere comprese, non devono essere *culturalizzate* – cioè spiegate in base alla presunta diversa appartenenza etnica degli studenti – ma piuttosto contestualizzate in questo clima di generale difficoltà comunicativa.

L'articolo qui presentato propone alcuni elementi di riflessione sul problema educativo nella scuola secondaria di secondo grado.

1. Il disagio

Negli ultimi anni si avverte sempre più spesso la sensazione di un'interruzione nella comunicazione e nella collaborazione educativa tra scuola e famiglia (Biscaldi, 2018). La scuola lamenta famiglie assenti o, al contrario, troppo presenti, eccessivamente deleganti oppure ansiose e iperprotettive, pretenziose, in difficoltà nell'accettare le difficoltà o i fallimenti dei figli, oppositive. I genitori lamentano una scuola poco attenta alla dimensione umana, con docenti poco competenti, talvolta deboli nel contenimento, scarsamente carismatici e autorevoli. Un persistente rimpallo di responsabilità impedisce di ricucire questa relazione e sembra bloccare la possibilità di un dialogo, spesso travolgendo chi tenta di inserirsi come mediatore. Del resto la letteratura sulla crisi in cui si trova la scuola, e il suo riconoscimento sociale, è abbondante e affrontata da prospettive diverse (Bocchi e Ceruti, 2004; Mantegazza e Seveso, 2006; Mastrocola, 2011; Chomsky, 2019; Galli della Loggia, 2019).

La scuola come *luogo* di elaborazione e trasmissione del sapere sembra perdere credibilità: le esperienze formative capaci di generare competenze sono pensate fuori dal perimetro dell'aula scolastica (nei laboratori, nelle uscite didattiche, nei luoghi

dell'alternanza scuola lavoro, sul *campo*, negli interventi degli esperti) con un conseguente indebolimento del ruolo del docente e l'insinuarsi di una pericolosa dicotomia tra tempi scuola – monotoni, noiosi, basati sull'apprendimento meccanico di nozioni – e *uscite* esperienziali interessanti e *vere*, come se ciò che la scuola propone sia in qualche modo altro, *morto* o di serie b rispetto a ciò che offre il mondo fuori.

A fronte di queste situazioni, si modificano continuamente normative, programmi ministeriali, modalità di svolgimento degli esami di stato. Di fatto spesso non si fa altro che rinominare (l'ultima rinominazione è la voce *competenza*), quelle che restano nelle pratiche più o meno le stesse modalità didattiche, organizzative, valutative, nella speranza che nuovi nomi e nuovi manuali generino di per sé cambiamenti. In realtà, non si produce alcun miglioramento negli apprendimenti né, soprattutto, nella disposizione che una buona parte dei giovani ha incorporato nei confronti del sistema scolastico (OCSE PISA, 2018).

La tentazione poi di accusare le nuove tecnologie ritenendole le principali indiziate della mancanza di interesse degli studenti per la scuola e di quello che la scuola offre è molto diffusa, alternata alla delega, cioè alla convinzione che, se opportunamente introdotte e messe al servizio degli apprendimenti, le nuove tecnologie sapranno invece ridare alla scuola quella vitalità che sembra completamente persa (Biscaldi e Matera 2019).

Le ricerche etnografiche basate sull'osservazione partecipante nel mondo della scuola si sono concentrate principalmente sulle scuole dell'infanzia e primarie (Favaro e Genovese 1996; Simonicca 2011; Benadusi 2004); nelle secondarie, soprattutto di secondo grado, invece, gli studenti sono perlopiù considerati quando si tratta di somministrare loro questionari su argomenti particolari, oppure diventano destinatari e interlocutori attivi in progetti specifici (educazione alla salute, all'affettività, intercultura, orientamento). Mancano studi sulle micropratiche educative e sui contesti di apprendimento, proprio nella fase di età in cui la spaccatura tra docenti, discenti, famiglie diventa più ampia e la relazione più faticosa. In questo articolo ci proponiamo di avviare una riflessione in questo senso, fornendo alcuni stimoli per un dibattito.

2. Conflitto di rappresentazioni

Durante il *focus group* da me condotto, i docenti hanno trovato rapidamente un accordo nel delineare le loro aspettative nei confronti degli studenti. Hanno dichiarato di aspettarsi la fiducia/lealtà, la capacità di fare fatica e il senso di responsabilità. L'attenzione del corpo docente si è focalizzata quindi principalmente su aspetti relazionali e metacognitivi: fiducia nella relazione con gli insegnanti e tra gli allievi nella classe; capacità di lavorare sodo in vista di un obiettivo, responsabilità.

Diversa è la percezione degli studenti che alle domande loro poste – «Secondo te quali aspettative hanno gli insegnanti nei confronti degli studenti? Come li vorrebbero? Che caratteristiche ha lo studente maggiormente apprezzato dagli insegnanti?» – hanno risposto facendo riferimento prevalentemente all'area degli apprendimenti e della valutazione: secondo gli studenti i docenti si aspettano studenti che studiano continuamente, sono sempre preparati, prendono bei voti, sono interessati allo studio e partecipano in aula.

Sul versante relazionale sottolineano il tema del consenso e del controllo dei corpi: i docenti, secondo gli studenti desiderano studenti silenziosi, composti, fermi e muti, «imbalsamati nei loro banchi», «leccapièdi», che non contraddicono.

Rispetto alle aree indicate dalle insegnanti (fiducia, perseveranza, responsabilità), solo uno studente menziona il tema della fiducia e tre studenti quello della responsabilità.

Nessuno parla della capacità di fare fatica, se non in relazione al fatto che le richieste della scuola paiono eccessive:

Penso che gli insegnanti vogliano degli studenti che studiano, almeno quel minimo per arrivare al sei e che non li mettano in condizione di mettersi in discussione. (studentessa di terza liceo)

L'insegnante vorrebbe lo studente perfetto che non chiacchiera, che interviene sempre, studioso. (studente di quinta liceo)

Secondo il mio parere gli insegnanti hanno a volte aspettative troppo alte e dovrebbero imparare a ridimensionarle, anche perché anche le aspettative di noi studenti molto spesso devono essere ridimensionate. (studentessa di quinta liceo)

Lo studente ideale è un manichino che fa sì, sì con la testa. Non deve avere idee personali, deve essere acritico, come se fossero dogmi autoritari o assiomi tutte le opinioni dei professori. Lo vogliono come un robot che apprende le nozioni a memoria, senza sviluppare un pensiero autonomo. Lo vogliono lobotomizzato. (studentessa di quinta liceo)

Lo studente più apprezzato, molto spesso finge di essere un'altra persona. (studentessa di quarta liceo)

Lo studente maggiormente apprezzato è colui che asseconda ogni singolo pensiero dell'insegnante, sempre disponibile a fare qualcosa per lui. Colui che pensa in funzione di compiacere il docente. (studentessa di quinta liceo)

Tutti uguali, un alunno che studia e sta zitto e fermo, una statua. (studentessa di quarta professionale)

Lo studente maggiormente apprezzato dagli insegnanti è un ragazzo che non ha una vita sociale sia all'interno che all'esterno della classe. (studente quarta professionale)

Lo studente preferito è quello che sorride e annuisce quando il prof. spiega, quello che è sempre preparato e appoggia le idee del prof. (studente quarta professionale)

Gli insegnanti apprezzano lo studente macchina, quello che accetta di essere giudicato con un numero e che esegue tutto ciò che gli viene chiesto. A volte preferiscono il leccapiedi. (studentessa quinta professionale)

Mi sembra che ci troviamo di fronte a un blocco nella comunicazione e nel riconoscimento reciproco. I docenti pensano che le loro aspettative siano chiare e condivise. Gli studenti, invece, sono molto lontani dalla rappresentazione della relazione educativa che ci hanno proposto i loro insegnanti. Esprimono una specie di risentimento, misto a rabbia e percepiscono le richieste della scuola come eccessive, non soddisfabili. Quello che emerge è la perdita della capacità di dialogo e di fiducia su cui si basa la relazione educativa.

Inoltre, i docenti delle scuole in questione non sono sembrati consapevoli del malessere generale e della sfiducia dichiarata dagli studenti e hanno alzato una specie di

muro durante la restituzione dei risultati della ricerca, quando ho letto alcuni passi – per strategia comunicativa ho scelto i meno critici – delle riflessioni dei ragazzi.

Credo sarebbe molto interessante un'analisi delle micropratiche comunicative finalizzata a mettere in evidenza il rapporto tra ordine del discorso e ordine sociale, cioè il modo in cui quotidianamente attraverso parole, gesti, azioni, modo di porsi, i docenti trasmettono un'idea di scuola e di apprendimento che entra in contraddizione con i messaggi verbali. Come scrive Fabio Dei:

La descrizione etnografica suggerisce che essi [i docenti] operano in un contesto educativo - la scuola come gruppo sociale - che pretendono di conoscere e padroneggiare alla perfezione (impostando a partire da questa padronanza le strategie educative) ma del cui funzionamento sono invece solo in parte consapevoli. Gli insegnanti possono avere maggiore o minore competenza comunicativa (qualcosa che assomiglia al buon senso e non fa parte di solito delle capacità strettamente professionali), senza averne però consapevolezza riflessiva (Fabio Dei in Simonicca, 2011, p. 385).

Purtroppo, la nostra proposta alla scuola di un periodo di osservazione partecipante in aula finalizzato a osservare le interazioni quotidiane che generano così tanta frustrazione degli allievi è stata rifiutata.

Del resto le scuole secondarie, forse più di tutte le altre organizzazioni scolastiche, oppongono una forte resistenza alla critica culturale e al cambiamento. Chi, come me, opera nel campo della formazione da decenni, sa che i corsi di formazione sono perlopiù mal tollerati dai docenti delle superiori, percepiti come una sgradevole incombenza.

È interessante riflettere sul fatto che gli insegnanti che dovrebbero credere nel valore della trasmissione del sapere e della formazione permanente sono soliti sconfessare questo valore rifiutandosi di mettersi, quando occorre, nei panni dei discenti. Sono i primi, quindi, a delegittimare il loro stesso ruolo. Se è vero che oggi i giovani spesso pensano di non aver niente da imparare dalla scuola (confondendo informazione e conoscenza) è altrettanto vero che i loro stessi docenti pensano di non aver più niente da imparare da nessuno rifiutando, spesso con una certa supponenza, momenti di formazione e di confronto. È quindi molto improbabile che in questa situazione la scuola possa essere generatrice di cambiamento sociale, dal momento che riproduce, senza accorgersene, le stesse logiche che pensa di stare combattendo. Gettare un po' di luce su queste logiche di riproduzione di comportamenti che generano malessere e incomunicabilità è il contributo che può offrire l'antropologia come sapere critico.

3. L'insegnante che vorrei...

Gli studenti esprimono nei loro scritti una grande richiesta di comprensione, richiesta di essere ascoltati e aiutati se in difficoltà, riconoscimento. Si conferma la lettura di generazioni fragili, alla ricerca di una relazione affettiva prima che di una relazione di apprendimento (Pietropolli Charmet, 2010).

Leggendo la loro descrizione del corpo docente ideale, si legge in controluce un vissuto quotidiano di *cattive pratiche*: richiesta di prestazioni mnemoniche e ripetizione meccaniche di contenuti; incoerenza e rigidità; mancanza di interesse per l'insegnamento e un clima generale di insofferenza per le difficoltà degli studenti; mancanza di equità, disorganizzazione, scarsa passione per l'insegnamento e capacità comunicative.

Se le caratteristiche maggiormente apprezzate in un docente sono la disponibilità, la preparazione professionale e la passione per il proprio lavoro, gli elementi critici

maggiormente denunciati sono la scarsa disponibilità, la mancanza di equità, la rigidità, la demotivazione e la disorganizzazione nello svolgere il proprio lavoro, l'incoerenza e l'incompetenza, persino la maleducazione e l'arroganza.

[...] gli insegnanti che vorrei dovrebbero essere preparati, comprensivi, disponibili, autorevoli, attivi con gli studenti (creare un dialogo con gli studenti), valutare gli studenti allo stesso modo e non per i cognomi che portano, capaci di rispiegare un eventuale argomento non capito, vorrei che si comportassero allo stesso modo con o senza presenza dei genitori (ai colloqui sembrano tutti buoni e comprensivi, dietro alla cattedra sono tutt'altro). Vorrei che fossero insegnanti che amano la propria materia e che insegnassero per questo motivo, vorrei fossero insegnanti preparati, pronti a trattare temi anche di attualità e quotidianità senza cercare di influenzare quelle che sono le idee e i pensieri politici (la politica a scuola non si impone, siamo in una democrazia, libertà di pensiero). (studentessa di terza liceo)

Gli insegnanti dovrebbero evitare di fare dei favoritismi, che infastidiscono e mettono anche nervosismo tra noi compagni. Le differenze non sono corrette, siamo tutti uguali. Vorrei che ogni professore si rendesse conto che non esiste solo la sua disciplina ma che ogni giorno siamo pieni di studio e a volte è difficile portarsi avanti. Spesso abbiamo verifiche e interrogazioni lo stesso giorno e tutti pretendono il massimo. Vorrei un professore che faccia le sue lezioni in serenità, portando tranquillità in classe e non ansia e paura, perché non sono emozioni producenti e stimolanti, ma ci fanno odiare la materia. Non sempre i tempi di apprendimento vengono rispettati e molto frequentemente le spiegazioni sono molto veloci come se fossimo delle macchine. In un giorno siamo a contatto con i nostri insegnanti per parecchie ore, se queste non sono piacevoli sicuramente è difficile andare a scuola volentieri. Bisogna che i docenti siano credibili, che non si contraddicano nelle loro scelte e che abbiano una buona preparazione perché, nonostante la nostra giovane età, sappiamo e capiamo bene chi sa fare il suo lavoro [...]. (studentessa di quinta liceo)

L'insegnante che vorrei dovrebbe essere in grado di coinvolgere i ragazzi non solo facendo la solita lezione di dettatura/spiegazione, ma anche ponendo quesiti e facendo riflettere i ragazzi. (studentessa di terza liceo)

Gli insegnanti che vorrei dovrebbero voler fare gli insegnanti e non sceglierlo come ultima alternativa. Dovrebbero essere capaci di insegnare la propria materia, non saperla e basta. Infine vorrei gli insegnanti capissero che tutti hanno le proprie giornate no, siamo umani. (studentessa di quinta liceo)

Incapaci. Questo non richiama tutti i docenti, ma molti i quali ho avuto io non erano abbastanza capaci di fare il proprio lavoro, non erano capaci di insegnare, di mantenere una classe. (studentessa di quarta professionale)

Vorrei professori con cui poter parlare di qualche problema senza essere giudicati, professori che non ti mettono continuamente sotto esame, professori che si sentono alla pari degli studenti, ma soprattutto professori che ti trattano come persone. (studentessa di quarta professionale)

Molti, forse troppi insegnanti, non hanno una cognizione troppo realistica di ciò che gli studenti al giorno d'oggi devono subire. Hanno uno standard di studente che

applicano a ognuno di noi senza elaborare casi specifici, come i molti impegni extrascolastici, dando per scontato che la nostra settimana sia dedicata interamente allo studio della loro materia, ignorando completamente il fatto che quest'età i giovani abbiano bisogno di socializzare. (studentessa quarta professionale)

4. Responsabilità e motivazione

Uno dei temi cruciali emersi sembra essere quello della responsabilità che gli studenti si attribuiscono rispetto alla qualità dei loro apprendimenti e delle loro motivazioni. Gli studenti non hanno dubbi nel ritenere gli insegnanti responsabili nei loro processi di apprendimento e della loro motivazione allo studio. La maggior parte degli studenti attribuisce circa l'80% della responsabilità del proprio interesse per una materia alle competenze e alla passione dei propri docenti.

Se poniamo in relazione le aspettative degli studenti con quelle dei docenti, sembra che studenti e docenti si rimbalzino la stessa richiesta: se i docenti chiedono studenti responsabili e motivati, gli studenti chiedono docenti in grado di motivarli e attribuiscono la responsabilità della loro vita scolastica quasi interamente ai docenti. Assistiamo a una vera e propria dispersione della responsabilità. Un gioco di specchi, in cui entrambi gli interlocutori non sembrano disposti a mettersi in discussione e a interrogarsi seriamente sul loro ruolo, sulla loro capacità di agency, sulle conseguenze dei loro comportamenti.

La responsabilità è 99% degli insegnanti perché in base agli insegnanti gli studenti decidono se studiare la materia. (studentessa di quinta liceo)

100% dell'insegnante: se l'insegnante spiega bene, lo studente è motivato a studiare. (studentessa di quarta liceo)

Per 80% è la responsabilità di ogni insegnante e 20% degli alunni, perché spetta all'insegnante trasmettere la passione per la materia, facendola risultare interessante e piacevole agli alunni, così da spingerli a dare il meglio. Spetta ancora a loro istruirli e spiegare le parole dei libri (studentessa di quarta professionale)

Gli insegnanti hanno un'enorme responsabilità nell'apprendimento degli studenti in quanto devono far capire tutti gli argomenti agli studenti. (studentessa di quarta professionale)

90% perché se un insegnante spiega bene, si fa capire e non ha fretta di fare le cose tutti capiscono e studiano. (studentessa di quarta professionale)

Hanno piena responsabilità sul nostro apprendimento e devono essere a disposizione se un alunno non dovesse capire qualcosa. (studentessa di quarta professionale)

Secondo me la responsabilità più grande è degli insegnanti: infatti è compito loro far apprezzare la materia agli studenti, perché se viene spiegata male, senza criterio o in modo troppo tradizionale si rischia che ragazzi perdano interesse, di conseguenza ascolteranno meno, studieranno meno, impareranno meno (studentessa quinta professionale).

Di fatto, tra i docenti prevale la convinzione che la motivazione ad apprendere sia una proprietà individuale del buono o cattivo allievo e non il prodotto di specifici contesti di apprendimento. I docenti sembrano nelle loro valutazioni non tenere conto del fatto che è in aula, in contesti precisi, che l'allievo impara ad attribuire un significato alle proprie esperienze di apprendimento, a valutare le proprie capacità, a far fronte agli insuccessi e così è sempre in aula che l'insegnante impara a gestire la classe e le proprie strategie didattiche, come la relazione, sempre diversa, di classe in classe, ma anche di giorno in giorno, con gli studenti (Boscolo, 1997).

Gli studenti da parte loro sono sicuri che sia compito della scuola fornire docenti che saranno in grado quasi *magicamente* di trasfondere loro conoscenze e interesse. In fondo la percezione che hanno gli studenti che la responsabilità di ciò che apprendono sia della scuola è l'effetto della cultura educativa in cui sono cresciuti: dalla scuola materna gli educatori si sono preoccupati di costruire e diffondere una rappresentazione della scuola come luogo di divertimento, assumendosi l'onere di continuare a creare situazioni di apprendimento «divertenti» e «appassionanti» (Biscaldi, 2013). Il discorso dell'impegno e della fatica individuale nell'apprendimento viene continuamente rinviato finché, come dire, esplode tra le mani delle famiglie quando alla scuola secondaria, usciti dal maternage della primaria, studenti e famiglie si accorgono che non è così, cioè che la scuola non può fare tutto (custodire, accudire, valorizzare, premiare) ma che c'è una parte di fatica e impegno individuale e di conflitto relazionale che pure ha un suo significato educativo.

Ma come è possibile reintegrare nella rappresentazione della vita scolastica la fatica, l'attesa, la frustrazione, se esse sono state sistematicamente e metodicamente espunte dalla rappresentazione della corretta relazione educativa dalla scuola infanzia e dalla primaria? Se essa è stata presentata come una relazione che deve sempre creare «benessere» (Biscaldi, 2013)? Come possiamo pensare che i nostri studenti possano sentirsi responsabili dell'impresa educativa, se dalla nascita qualcuno ha inteso la responsabilità educativa come un «fare per loro», «prendersi cura», rimuovere ostacoli, proteggere, divertire, stimolare?

I nostri studenti esprimono il contesto in cui sono cresciuti. Hanno imparato che la responsabilità è cosa gravosa e di cui sbarazzarsi il più in fretta possibile, che sono sempre *gli altri* i responsabili, e quindi faticano a centrarsi sui loro obiettivi e sui loro apprendimenti. Sono esigenti e richiedenti. Si aspettano di essere accolti, incoraggiati, riconosciuti, appassionati.

Ebbene la scuola superiore, non è più capace per una lunga serie di ragioni di farlo: non riesce ad accogliere e riconoscere i bisogni individuali, travolta dal moltiplicarsi esponenziale delle richieste e delle certificazioni; non riesce a incoraggiare e sostenere perché il carisma necessario per farlo non gli è più riconosciuto socialmente e quindi non ha più un fondamento istituzionale; non riesce ad appassionare perché i docenti hanno perso fiducia nelle proprie capacità e visto progressivamente assottigliarsi le loro competenze, erose dalla cultura dell'informazione e dei social network insieme al potere d'acquisto dei loro salari.

L'insoddisfazione degli studenti e la loro incapacità di vivere appieno la loro agentività, di autorizzarsi a pensare, a dire, a fare, ad apprendere in modo personale e critico, penso che nasca proprio da questo tradimento rispetto alle promesse attese: il figlio del desiderio, desiderato, scelto, investito dalla famiglia della missione della realizzazione del Sé, si trova a dover fare i conti con i propri limiti, i limiti dei contesti in cui si trova a vivere (che non sempre sono i migliori possibili) e l'assunzione di responsabilità sulle proprie motivazioni e sui propri desideri a cui non è stato preparato e che non sa proprio come gestire (Gauchet, 2010).

Nell'istituto 2.0 in cui abbiamo somministrato lo stesso questionario a 134 studenti (di cui 112 femmine) il quadro è sostanzialmente identico. Permane la stessa richiesta di «comprensione», e lo stesso giudizio severo nei confronti di un corpo docente percepito come poco competente e distante.

Quello che è interessante è che aumenta la richiesta ai docenti di competenze tecnologiche, di innovazione, di capacità organizzative, come se il nuovo contesto anziché aver favorito una ristrutturazione della relazione didattica e un potenziamento dell'assunzione di responsabilità negli apprendimenti, l'avesse invece lasciata inalterata introducendo semplicemente un nuovo elemento di richiesta esigente e insoddisfazione. Gli studenti chiedono «docenti con un metodo di studio innovativo ed efficace che sappia coinvolgere in modo attivo», «in grado di utilizzare gli strumenti elettronici» e di fare «lezioni interattive», «un corpo docente social e non carta e penna». Sul tema della responsabilità attribuita agli insegnanti nella motivazione e negli apprendimenti permane la stessa incapacità di pensarsi come responsabili, e la grande attribuzione di responsabilità ai professori. Non sembra quindi che il mutamento di setting e di strumenti didattici sia un elemento in sé capace di generare un cambiamento nelle rappresentazioni del ruolo del docente e nel vissuto delle pratiche quotidiane.

Il quadro sembra confermare quanto scrive Paolo Calidoni:

la lim di per sé sembra essere uno strumento che, almeno nel breve periodo, tende a replicare l'impiego della lavagna *tradizionale* (come il registro elettronico fa di quello tradizionale) e a confermare una didattica uno-molti, soprattutto se collocata in un'aula configurata come un teatro o una chiesa. E risultano per tanto retoriche e illusorie politiche e raccomandazioni che le attribuiscono poteri taumaturgici di cambiamento in direzione socio-costruttivista delle pratiche didattiche (2016: 42).

5. Gli studenti di origine straniera

Nel gruppo indagato sono diciassette gli studenti che si dichiarano non italiani, quasi tutte ragazze. Come in molte altre scuole, il panorama rispecchia quella «polverizzazione delle provenienze» tipica del contesto italiano: Marocco, Nigeria, Albania, Romania, Egitto, Cile, Cina, Moldavia, Russia, Cuba, Ecuador (Ricucci, 2010). Sono tutti ragazze e ragazzi nati e cresciuti in Italia, con buone competenze linguistiche, che hanno seguito il loro corso di studi dalla primaria alle scuole superiori nel sistema scolastico italiano.

Come già evidenziato in una mia precedente ricerca, gli studenti di origine straniera non si differenziano nelle richieste che avanzano alla scuola rispetto ai compagni; se non leggessimo la provenienza nei dati riportati in alto nel loro scritto non avremmo elementi per distinguerli dagli altri.

Credo che appunto per questo gli studenti di origine straniera siano importanti perché ci aiutano a capire quanto i problemi espressi dagli studenti non sono problemi individuali di apprendimento o di socializzazione – attribuibili a presunte caratteristiche *psicologiche* se italiani o *culturali* se di origine straniera – ma sono problemi che nascono, si sviluppano e talvolta si cronicizzano dentro a specifici contesti di interazione e quindi gli studenti di origine straniera ci offrono l'occasione di «problematizzare il contesto scolastico» (Gobbo, 2000, p. 136).

In effetti quello che in questa esplorazione abbiamo rilevato non è tanto importante perché generalizzabile (non pensiamo che in tutte le scuole si producano queste rappresentazioni) ma perché ci mostra come all'interno di un contesto educativo si possono selezionare pratiche e rappresentazioni che portano gli studenti a pensarsi dentro a una determinata cornice di senso e a sviluppare una particolare reazione a questa

situazione. Se gli studenti sono a loro modo tutti diversi (per sesso, provenienza geografica, capitale economico e culturale delle famiglie, attitudini, percorsi scolastici e biografici) si trovano però per molte ore al giorno rinchiusi in un'aula (Piasere 2010), a interagire con gli stessi insegnanti e a far fronte a una stessa serie di richieste.

La condizione di origine straniera può essere una buona scusa adottata dagli insegnanti per attribuire ai singoli l'insuccesso scolastico o il fallimento della loro relazione con le famiglie («nel loro paese le donne non sono riconosciute», «i genitori nel loro paese non sono abituati a partecipare alla vita della scuola»), spostando l'attenzione sulle differenze culturali, con effetti de-responsabilizzanti sulla scuola. In realtà basterebbe una piccola dose di relativismo culturale per osservare che anche nelle nostre scuole un padre che si presenta ai colloqui riceve un trattamento diverso rispetto a una madre, e che anche i genitori italiani (come la percentuale di affluenza alle elezioni dei rappresentanti di istituto conferma) non hanno grande interesse per la partecipazione alla vita scolastica.

Più interessante è osservare che quando una ricerca non si limita a selezionare e analizzare *solo* gli studenti di origine straniera, ma prende in considerazione il più ampio contesto del gruppo classe o della scuola, i ragazzi di origine straniera mostrano di essere ben inseriti nel contesto, condividendo con i compagni le stesse dinamiche relazionali e gli stessi elementi di insoddisfazione.

Scrivono una ragazza di origine nigeriana sui docenti:

Non avere l'arroganza di pretendere di sapere ciò che è meglio per gli altri, risparmiarsi certe farneticazioni sulle loro credenze religiose. Non pretendere di propinare agli alunni ciò che loro ritengono essere condotte *positive* per il vivere sociale limitandosi a fare semplicemente il loro lavoro. (studentessa di quarta liceo)

E ancora:

Prof. che non si permettono di fare osservazioni inadeguate in classe e smettono di farci notare l'entrata in ritardo. Chiedono individualmente di staccare il crocifisso e aiutano sempre (sottolineato tre volte) lo studente quando ha bisogno, senza lamentarsi per il rallentamento del programma. (studentessa di quarta liceo)

Un ragazzo la cui famiglia proviene dall'Ecuador, di quarta professionale, scrive che i docenti vorrebbero gli studenti «sempre zitti e attenti, come bambole, senza emozioni», mentre lui vorrebbe «qualcuno che sappia insegnare, che abbia interesse per il suo lavoro e i suoi studenti, che ci sia con la testa». Una ragazza di famiglia egiziana, di terza professionale, chiede docenti: «che non facciano preferenze e ci aiutino nel momento del bisogno», e una italo-domenicana, di quarta liceo, ritiene che la responsabilità degli apprendimenti sia «90% degli insegnanti perché devono insegnare ma il 10% spetta a noi» e quella sulla passione per la materia «90% degli insegnanti perché devono attirare l'attenzione, ma il 10% dipende da noi».

I ragazzi di origine straniera sono quindi perfettamente in linea con le richieste dei compagni, possiamo forse dire che a volte le enfatizzano, esprimendole in modo più forte.

Non è quindi che i docenti siano razzisti, non si curino dei ragazzi di origine straniera e per questo provochino in loro de-responsabilizzazione o demotivazione, come saremmo portati a credere, se avessimo isolato come oggetto di indagine solo loro. Si tratta piuttosto del fatto che i ragazzi di origine straniera sono inseriti in un contesto costitutivamente difficile e quindi possono sommare difficoltà biografiche o possibili lacune formative a quelle della situazione generale in cui si trovano a vivere. Se presumibilmente i ragazzi che provengono da famiglie ad alto capitale culturale e con rete relazionale ampia

riescono a reagire a questo senso di frustrazione e percezione di mancanza di coerenza e di regole attingendo a una serie di risorse che permettono loro di bilanciare l'insoddisfacente vissuto scolastico, dove la rete sociale si allenta e la famiglia non sostiene possono aumentare i fenomeni di abbandono o insuccesso scolastico (Bosisio 2005; Colombo e Santagati, 2014).

Trovo molto interessante il continuo richiamo da parte degli studenti al tentativo della scuola di annullare il pensiero critico e di voler creare soldatini obbedienti, molto interessante se confrontato con il fatto che per i docenti includere e sviluppare le capacità critiche sembra l'obiettivo più alto (esplicitato anche nelle griglie di valutazione). Questa sottolineatura si confonde con l'accusa ai docenti di preferenze, favoritismi e mancanza di equità, un'accusa vecchia come la scuola ma mai sufficientemente indagata. Come si genera? Si tratta forse del modo in cui il senso comune traduce la consapevolezza che l'apparato educativo, a dispetto della libertà di accesso e del funzionamento formale, determina di fatto una selezione basata sui criteri culturali della classe dominante? Si tratta di un riconoscimento implicito, che non trova altra modalità di esplicitazione, della violenza simbolica attuata dai sistemi educativi (Bourdieu e Passeron, 1970)?

Sembra che gli studenti ci stiano dicendo che la scuola non tollera di essere messa in discussione nelle sue modalità di funzionamento e che ogni tentativo di critica al sistema sarà severamente sanzionato. Per questo, una volta compresa la richiesta – stare zitti, fermi, fare esattamente ciò che il docente vuole – se si esegue alla lettera si sarà premiati.

Pare che gli studenti, anche i ragazzi di seconda generazione, abbiano capito bene il pericolo di ogni manifestazione di «parola contraria» e che si siano rassegnati al fatto, rimuovendo il pensiero della possibilità della ribellione o della protesta, per adattarsi; alcuni, i più dotati sono ripagati da buoni voti, altri covano un forte risentimento che spesso sfocia nel rifiuto degli apprendimenti e della partecipazione scolastica e in una ostilità latente nei confronti del sistema scolastico.

Conclusioni

Scrivo Antonio Vigilante (2011) che c'è qualcosa di «profondamente innaturale nello stesso proporsi del problema della motivazione» ad apprendere. Un bambino piccolo non ha bisogno di essere motivato all'apprendimento. Per lui apprendere e vivere sono la stessa cosa. Quando apprende è felice, tutte le volte che l'adulto limita la sua azione esplorativa è triste. Perché allora la scuola, luogo dell'apprendimento, è un luogo in cui ci si annoia e si prova malessere? Perché ritroviamo qualche anno dopo questo bambino motivato ad apprendere, seduto con la testa a ciondolini e lo sguardo spento sui banchi di scuola?

È indubbio che insieme alle conoscenze disciplinari,

gli insegnanti veicolano – di solito inconsapevolmente o non intenzionalmente, come avviene per ogni tipo di conoscenza *tacita* – informazioni (spesso diverse da quelle esplicitamente enunciate) riguardanti le finalità, le regole e i modi dell'attività scolastica (Gobbo, 2000, p. 98).

Nel testo abbiamo fatto emergere la contraddizione tra ciò che i docenti dicono (forse pensano di fare) e ciò che viene veicolato tacitamente a scuola e che gli studenti ci hanno detto di percepire. Ho portato l'attenzione sulla discrepanza di rappresentazioni relative al quotidiano scolastico dei docenti e degli allievi e delle allieve, ma soprattutto sul clima generale di insoddisfazione degli studenti della secondaria. All'interno di questo clima, l'accusa di mancanza di riconoscimento e di ascolto da parte dei ragazzi e delle ragazze

è molto forte. Potrebbe trattarsi dell'esito necessario di una serie di processi educativi basati sull'imperativo alla realizzazione del Sé, processi che rendono penoso per il giovane, infarcito di individualismo, l'adattarsi alle regole – necessariamente limitanti – della vita di comunità; potrebbe trattarsi della conseguenza inevitabile di un setting didattico e di un'organizzazione che non prevedono spazi in cui il dialogo possa darsi in tempi distesi e accoglienti; potrebbe trattarsi del modo in cui la scuola espunge sistematicamente il pensiero divergente dalle logiche che ne permettono il funzionamento routinario. Resta indubbio che le nuove generazioni avanzano richieste a cui la scuola non riesce a rispondere, o che forse la scuola non riesce nemmeno a cogliere e che a sua volta la comunicazione tacita veicolata dai docenti alimenta confusione e crea una percezione di generale incoerenza.

Quello che colpisce del quadro delineato non è tanto il fatto che ci sia conflitto tra allievi e insegnanti: la relazione educativa è necessariamente una relazione asimmetrica e questo dato di asimmetria rende il conflitto un fattore fisiologico. I problemi piuttosto mi sembrano altri due.

Il primo è l'incapacità da parte degli studenti di trovare un modo, accettabile, per dare voce, in modi riconoscibili dall'istituzione, al proprio disagio e alle proprie richieste. Come mi ha detto un'insegnante, forse un po' sulla difensiva, non si capisce proprio perché se il vissuto scolastico è così deprimente, gli studenti non si attivino nel proporre alternative o nel discutere i problemi e sembrano invece piuttosto assuefatti a una accettazione conformistica e opportunistica delle decisioni adottate dalle istituzioni (Bosisio, Leonini e Ronfani, 2003).

Il secondo problema è l'incapacità da parte dei docenti di saper cogliere, riconoscere e gestire questo conflitto (senza reprimerlo o sopprimerlo), assumendosi la responsabilità di compiere le scelte migliori per il contesto, motivandole educativamente con gli studenti e con le loro famiglie. I docenti invece sembrano voler fare finta che questo conflitto non ci sia, negandolo fermamente (fino al momento in cui esso esplode), continuando a proporre l'idea della scuola come luogo di benessere e rifiutando di porsi in una dimensione di autoriflessività critica.

L'incapacità dei giovani di reagire e l'incapacità dei docenti di mettersi in discussione genera una situazione di stallo.

Mi sembra di poter dire che molti insegnanti hanno perso progressivamente la consapevolezza del ruolo politico dell'atto educativo, del fatto che qualunque relazione educativa è anche, necessariamente, una relazione di tipo politico (Farné 2002): una relazione nella quale «si mostra» come si pratica la democrazia in quella piccola comunità che è una classe; una relazione nella quale costantemente vengono fatte scelte che riflettono gerarchie di valori; una relazione nella quale si insegna come accedere alla parola così come esprimere dissenso; una relazione nella quale si manifesta un particolare uso del potere; una relazione nella quale i docenti fanno delle scelte – dalla scelta degli argomenti da trattare, alle mete e ai costi delle gite scolastiche, all'orientamento rispetto ai futuri percorsi scolastici – che prefigurano un mondo di significati.

Questa perdita di consapevolezza del ruolo politico dell'atto educativo porta a un appiattimento della relazione educativa che diventa una relazione di trasmissione del sapere, in cui l'educazione è pensata e proposta come un servizio/prodotto da misurare piuttosto che come un processo da costruire intenzionalmente e consapevolmente.

All'interno di questo quadro, gli studenti di origine straniera pongono agli insegnanti un ulteriore bisogno di attenzione e la richiesta di una nuova assunzione di responsabilità rispetto alla specificità politica del loro ruolo, richiesta che gli insegnanti spesso non vogliono cogliere (Romito, 2016) e a cui preferiscono rispondere ripiegandosi nella retorica del culturalismo (Aime, 2004).

Abbiamo visto infatti come in questo caso i ragazzi di famiglie di origine straniera vivono il contesto scuola provando gli stessi elementi di insoddisfazione e portando la stessa richiesta di riconoscimento dei compagni, una richiesta che si riempie, certo, come per ogni studente, di contenuti specifici e che è l'esito di una traiettoria biografica particolare, ma che non può essere evasa invocando esclusivamente e genericamente, come scusante, la loro provenienza geografica. Essa richiede invece un riesame attento della logica complessiva di organizzazione e funzionamento della scuola e di gestione quotidiana del gruppo classe come contesto di apprendimento, socializzazione, laboratorio democratico.

Note

¹ Il testo qui esposto si propone di presentare e discutere i risultati di una specifica ricerca, anche alla luce dell'esperienza maturata in più di dieci anni di ricerca applicata e formazione antropologica in campo educativo. Durante questi anni, ho lavorato sul tema della responsabilità educativa, con lunghe etnografie nelle scuole, interviste in profondità a insegnanti, genitori e studenti, momenti di formazione per i docenti (Biscaldi 2013, 2016; 2017; 2018; Biscaldi e Matera, 2019). Alla base di queste attività, gli stessi interrogativi di ricerca: in che modo le pratiche educative quotidiane posso creare – oppure ostacolare – contesti di responsabilità? Che cosa intendiamo quando, a scuola, parliamo di responsabilità e di agire responsabile? Questo contributo nasce proprio da un percorso formativo esplicitamente richiesto da un gruppo di docenti di una scuola secondaria di secondo grado lombarda, interessati a riflettere sul rapporto tra gestione della classe e responsabilità educativa. Il progetto ha coinvolto 15 docenti volontari e 322 studenti di cui 17 di famiglie di origine straniera. La prospettiva di chi scrive è una prospettiva etnografica e critica: non ha come obiettivo quello di presentare i risultati di un'indagine rappresentativa, né di fornire dati, ma piuttosto «mostra» e propone interpretazioni su quanto studenti e docenti hanno voluto condividere con il ricercatore e chiede al lettore di interrogarsi su alcuni aspetti emersi come nodi critici. La proposta è quindi quella di accogliere le voci degli studenti che hanno compreso e condiviso l'intenzionalità conoscitiva del ricercatore – la mia – e di porsi in una prospettiva di riflessività e critica culturale. Per evitare polemiche e strumentalizzazioni inutili, ho scelto di non indicare né il nome delle città né il nome delle scuole coinvolte. Le riflessioni presentate, se pur prodotte a partire dall'analisi di casi specifici, ambiscono a suscitare un'interrogazione critica sulla qualità della relazione umana ed educativa tra i docenti e gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado.

² Gli studenti coinvolti nel liceo sono stati 188 (72 di terza, 53 di quarta, 63 di quinta), per la maggior parte studentesse (171 su 188) e italiane. Solo sei gli studenti di famiglie di origine straniera (marocchine, nigeriane, albanesi, rumene).

La traccia proposta agli studenti:

1. Cerca di sintetizzare con un aggettivo (o due) gli aspetti positivi – i più soddisfacenti – dei docenti che hai incontrato nella tua esperienza scolastica fino ad oggi.
2. Cerca di sintetizzare con un aggettivo (o due) gli aspetti negativi – i più critici – dei docenti che hai incontrato nella tua esperienza scolastica fino ad oggi.
- 3 Immagina. Da domani avrai un corpo docente completamente nuovo. Descrivi gli insegnanti che vorresti.
4. Secondo te, quali aspettative hanno gli insegnanti nei confronti degli studenti? Come li vorrebbero? Che caratteristiche ha lo studente maggiormente apprezzato dagli insegnanti? 5. Quanta responsabilità hanno secondo te gli insegnanti rispetto all'apprendimento degli studenti? (quanto dipende da loro se studiano, capiscono la materia, apprendono, riflettono). Quanta, invece, rispetto all'interesse provato dagli studenti per la materia? (dai una risposta in percentuale e poi motiva la tua risposta)

³ Gli studenti coinvolti nell'istituto professionale sono 134 studenti (25 di terza, 72 di quarta, 37 di quinta) per la maggior parte da femminile (112 su 134) e italiane. Solo 11 studenti di famiglie di origine straniera (cilene, cinesi, moldave, rumene, russe, cambogiane, cubane).

Bibliografia

- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.
Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti.
Benadusi M. (2004), *Etnografia di un istituto scolastico. Il percorso accidentato dell'innovazione passa per Via XX Settembre*, RIMINI, Guaraldi.
Biscaldi A. (2013), *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipo.

- Biscaldi A. (2016) *Where does Italian society collocate responsibility? The paradox of educational responsibility in contemporary Italian culture*, «Archivio Antropologico Mediterraneo», anno XIX (2016), n 18, 1, pp. 51-63.
- Biscaldi A. (2017) “Viva Viva il Tricolore” *Which citizenship education in the Italian school?* «Antropologia», 4 (2,) 2017, pp. 187-208.
- Biscaldi A. (2018), *Chi ha il coraggio della critica culturale? Brevi noti sull’agire responsabile*, «Pedagogika», XXI, 4, pp. 9-13.
- Biscaldi A., Matera V. (2019), *Antropologia dei social media. Comunicare in un mondo globale*, Roma, Carocci.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bonetti R. (2014), *Le trappole della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze, SEID.
- Boscolo, P. (1997), *Psicologia dell’apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e relazionali*, Torino, UTET.
- Bosisio R. et al. (2005), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle superiori*, Milano, Franco Angeli.
- Bosisio R., Leonini L., Ronfani P. (2003), *Quello che si aspetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*, Roma, Donzelli.
- Bourdieu P. Passeron J.C (2006), *La riproduzione. Per una teoria del sistema di insegnamento*, Bologna, Guaraldi (ed. or. 1970).
- Calidoni P. (2016), *Immagini dalle aule. La perdurante predominanza del modello didattico unitario*, «Scuola democratica», 1, pp. 23-46.
- Callari Galli M. (2000), *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell’analisi culturale*, Milano, Mondatori.
- Chomsky N. (2019), *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Milano, Piemme.
- Colombo E. (a cura di), 2010, *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet.
- Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- Dei F. (2001), *A cosa serve l’etnografia in una scuola?* In A. Simonicca (a cura di) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU pp. 381-397.
- Demetrio D. (2009), *L’educazione non è finita*, Milano, Raffaello Cortina.
- Farné R. (2002), *Educazione e potere*, «Encyclopaideia», anno VI, numero 12, pp.101-110.
- Favaro G., Genovese A. (1996), *Incontri di infanzie. I bambini dell’immigrazione nei servizi educativi*, Bologna, CLUEB.
- Fele G., Paoletti I. (2003), *L’interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- Galli della Loggia E. (2019), *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la scuola*, Marsilio, Milano.
- Gauchet M. (2010), *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Milano, San Paolo (ed. or. 2009).
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Illich I. (2010), *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano, Udine, Mimesis (ed. or. 1971).
- Mantegazza R., Seveso G. (2006), *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi. Tra storia e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mastrocola P. (2011), *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Milano, Guanda.
- Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia ed educazione*, Firenze, Seid.
- Pietropolli-Charmet G. (2010), *Fragile e spavalfo: ritratto dell’adolescente di oggi*, Roma, Laterza.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino,
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini e Associati.
- Simonicca A (2011), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, Cisu.

Vigilante A. (2011), *La scuola del logos*, «Educazione democratica. Rivista di Pedagogia politica», n.2/2011, pp.217-236.